



SMI

**STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT**

Sverige vs Lettland i musikundervisning

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2018

Poäng 15hp

Kristine Grinvalde

Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att jämföra hur tre musikpedagoger i Stockholm, Sverige och tre musikpedagoger i Riga, Lettland lägger upp sina lektioner och vad de fyller sin undervisningstid med. Några av frågorna som berörs är även hur musikpedagogerna uppfattar sin relation till sina elever och vilka metoder pedagogerna använder i sin undervisning. För min studie valde jag kvalitativ intervju och strukturerad observation som mina datainsamlingsmetoder. Jag utförde sammanlagt sex intervjuer samt observerade mer än tjugo lektioner.

Av studiens resultat framgår det att det finns betydligt stora skillnader i musikundervisning i både länderna, men även vissa likheter. Det finns stora skillnader på grund av att läsårsplanen ser väldigt annorlunda ut i båda länderna. Medan de svenska pedagogerna är fria i sin undervisning och kan låta sina elever att välja medverka på någon konsert eller uppspel, jobbar de lettiska pedagogerna noggrant efter en bestämd läsårsplan, vilket dessutom måste uppfyllas av alla lärare och elever. En till stor skillnad mellan den svenska och lettiska musikskolan är att i Lettland är eleverna ständigt betygsatta samt det är bara de skickligaste barnen som får medverka på t.ex. Julkonserter eller aktiviteter utanför den egentliga läroplanen, medan i Sverige är alla alltid välkomna att medverka i konserter. Ett exempel på vissa likheter är elevenpassad undervisning. Den dominerar mest hos de svenska pedagogerna, men den framkommer även hos de lettiska pedagogerna. Även om alla barnen i Lettland måste genomgå samma program, försöker pedagogerna ändå att hitta musikstycken anpassade för elever efter var de befinner sig och hur långt de har kommit i sin musikaliska utveckling. Dessa resultat visar att det inte finns ett enda perfekt system för musikundervisning. Lärarna i båda länderna ska ges möjlighet till att använda sina kunskaper för att dagligen göra sitt bästa jobb för elevernas skull. De olika systemen kan lära sig av varandra genom att ta vara på det bästa av varje system t.ex. förlänga lektioner och ställa högre krav och mål på elever i Sverige, samt ge utrymme för improvisation och annan slags repertoar och elevens val i Lettland.

Nyckelord: musikpedagogik, komparativa studier, Lettland, Sverige, instrumentalundervisning, läsårsplan, lektionsupplägg, relation, elever

Förord

Det finns en hel del människor som jag skulle vilja tacka för stödet, eftersom utan deras hjälp hade jag aldrig kunnat genomföra denna studie.

Först vill jag tacka Johanna Börjeson, som tog sin tid och korrekturläste min uppsats. Johanna inte bara rättade till mina språkfel, utan också kom fram med olika förslag, trots att hon själv var upptagen och hade mycket att göra. På grund av hennes engagemang blev min uppsats ett betydligt bättre arbete.

Samt vill jag tacka Anette Carlsten Johansson för korrekturläsning i andra omgången. Tack för hennes flexibilitet och engagemang i detta avseende.

Jag vill tacka ledningen i både kulturskolan i Stockholm och musikskolan i Riga, för att det är främst tack vare dem jag kunde genomföra min studie och komma i kontakt med pedagogerna.

Jag vill tacka alla mina sex informanter som hade tålamod att svara på mina frågor och som gav ärliga och utförliga svar på alla mina frågor, dessutom lät de mig även att komma i kontakt med deras elever.

Jag är tacksam att min skola SMI gav mig tillstånd att åka till Lettland under praktikprojektveckan, annars hade jag inte hunnit besöka den lettiska skolan och samla in all empiri jag behövde i tid.

Ett stort tack går till examinator – Annika Falthin som lag mycket tid på att fullborda mitt arbete genom en stor mängd konstruktiva kommentarer.

Sist men inte minst vill jag tacka min handledare Ketil Thorgersen, som var väldigt snabb på att svara genom mejl på alla mina frågor, för peppandet, stödjandet samt det kritiska ögat.

Tusen tack!

Innehållsförteckning

1.	Inledning	6
1.1	Syfte och frågeställningar	7
2.	Bakgrund och tidigare forskning	8
2.1	Den svenska kommunala musikskolans bakgrund och utveckling	8
2.1.1	<i>Den svenska musikskolans mål och uppgifter</i>	8
2.2	Den svenska Kulturskoleutredningen	9
2.2.1	<i>Kulturskolornas organisationsformer samt ekonomi och avgifter</i>	9
2.2.2	<i>Styrning, mål och uppföljning</i>	9
2.2.3	<i>Deltagande</i>	10
2.3	Den lettiska musikskolans bakgrund och utveckling	10
2.3.1	<i>Den lettiska musikskolans mål och uppgifter</i>	11
2.4	Den lettiska Musikskoleutredningen	11
2.4.1	<i>Musikskolornas organisationsformer samt ekonomi och avgifter</i>	11
2.4.2	<i>Styrning, mål och uppföljning</i>	11
2.4.3	<i>Deltagande</i>	12
2.5	Relation mellan lärare och elever inom musikskolan.....	12
2.5.1	<i>Relation mellan lärare och elever inom den svenska musikskolan</i>	12
2.5.2	<i>Relation mellan lärare och elever inom den lettiska musikskolan</i>	13
3.	Teoretiskt perspektiv	14
4.	Metod	16
4.1	Val av metod	16
4.2	Intervjuer	16
4.2.1	<i>Intervjuernas genomförande</i>	17
4.3	Observation	17
4.4	Databearbetning och analysmetod.....	18
4.5	Urval och avgränsning	19
4.6	Tillförlitlighetsfrågor	20
4.7	Etiska aspekter.....	20
5.	Resultat	21
5.1	De svenska pedagogerna	21
5.1.1	<i>Ett läsår i den svenska kulturskolan</i>	21
5.1.2	<i>Arbetssituation för svenska musikpedagoger</i>	21
5.1.3	<i>Elevernas lektionslängd</i>	22
5.1.4	<i>Upplägg och planering av lektionerna</i>	22
5.1.5	<i>Metoder och material i undervisning</i>	23
5.1.6	<i>Det viktigaste med musikundervisning</i>	24
5.1.7	<i>Pedagogernas relation till sina elever</i>	24
5.2	De lettiska pedagogerna	24
5.2.1	<i>Ett läsår i den lettiska musikskolan</i>	24
5.2.2	<i>Arbetssituation för de lettiska musikpedagoger</i>	25
5.2.3	<i>Elevernas lektionslängd</i>	26
5.2.4	<i>Upplägg och planering av lektionerna</i>	26
5.2.5	<i>Metoder och material i undervisning</i>	26
5.2.6	<i>Det viktigaste med musikundervisning</i>	27
5.2.7	<i>Pedagogernas relation till sina elever</i>	27
5.3	Likheter mellan de svenska och de lettiska pedagogerna	27
5.4	Skillnader mellan de svenska och de lettiska pedagogerna	28
6.	Diskussion	30

6.1 Metoddiskussion	30
6.2 Resultatdiskussion.....	31
7. Litteraturlista.....	34

1. Inledning

Det sägs att musik är ett gemensamt språk för alla och så kan det verkligen vara – en notbild är densamma i såväl Skandinavien som Baltikum. Även känslor, uttryck och framförande av musik är något alla kulturer kan känna igen hos andra och sig själva. Men även musik precis som allt annat behöver man lära sig, öva på och utöva livet ut för att hålla det vid liv. För att lära sig den underbara musikens språk börjar man oftast redan som barn – antingen sjunga eller spela något musikinstrument. Det som dock inte alltid är gemensamt är hur musikundervisning sker i olika länder, eftersom det ser väldigt annorlunda ut hur barnen blir undervisade i musikskolor beroende på vilket land de lever i. Jag själv är född i Lettland och hade där min musikundervisning hela min uppväxt tills jag var 18 år gammal. Det var väldigt krävande – under mina åtta år som accordeonelev hann jag medverka på många musiktävlingar, konserter och ett stort antal examinationer. Efter varje lektion fick jag betyg beroende på hur bra jag hade presterat samt många hemläxor. Man kan säga att jag tillbringade rätt många timmar med mitt accordeon i Lettland. Några år efter att jag hade flyttat till Sverige bestämde jag mig för att plugga vidare till musikpedagog. Jag märkte snabbt att det var annorlunda här – barn hade korta musiklektioner, knappt några läxor alls, inga som jag uppfattade det seriösa examinationer och även om en del ungdomar hade spelat rätt länge på kulturskola, kunde de fortfarande vara på en låg nivå. Med andra ord var jag väldigt överraskad av skillnaderna som jag mötte, särskilt det som gällde undervisningstid samt undervisningsmetod på de krav som sätts och repertoar som lärs ut.

Eftersom jag var så van vid det lettiska systemet hade jag först svårt att anpassa mig till det svenska systemet och kände mig väldigt splittrad. Efter att ha jobbat ett antal år i Sverige blev jag van vid hur det fungerar i svensk kulturskola, men glömde inte bort hur det hade varit i den lettiska musikskolan. Jag har haft mina små funderingar över vilket system som jag egentligen föredrar. För mig är det inte så lätt att favorisera något system, eftersom jag i Lettland har upplevt musikundervisningen enbart ur ett barns och tonårings elevperspektiv, men i Sverige enbart uren ung vuxens och pedagogperspektiv. Detta är skälet till att jag valde att skriva min uppsats om skillnaderna mellan musikpedagoger i Lettland och Sverige: jämföra hur de jobbar, vad de fyller sin undervisningstid med och hur de uppfattar sin relation till sina elever. För mig, som en blivande musikpedagog, är det oerhört intressant, eftersom jag har levt i båda miljöerna och kulturerna. Mitt mål med denna studie är dock inte att komma fram till vilket system som är bäst men däremot ge inblick i hur olika det kan vara i länder som geografiskt ligger så nära varandra.

Musikundervisning och musikutövande är det jag brinner för och min främsta målsättning med detta arbete är helt enkelt att bli en bättre musikpedagog genom att med en fördjupad studie i form av intervjuer, observationer och i litteratur sammanfatta hur musikpedagoger jobbar både i Lettland och Sverige, ta vara på det bästa från varje system och applicera till mitt eget arbete som musikpedagog.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att genom en kvalitativ och komparativ studie jämföra hur tre musikpedagoger i Stockholm, Sverige på en kulturskola och tre musikpedagoger i Riga, Lettland på en musikskola med professionell inriktning lägger upp sina lektioner och vad de fyller sin undervisningstid med.

Mina frågeställningar är:

Hur ser läsårsplaneringen ut för musikpedagoger på en lettisk musikskola respektive en svensk kulturskola med förutsättningen att lettiska musikskolor följer samma planering men i Sverige kan det skilja sig åt?

Vilka material och metoder använder pedagogerna i sin undervisning och hur reflekterar de kring detta?

Hur uppfattar musikpedagogerna sin relation till sina elever?

2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel berättar jag om den svenska och den lettiska musikskolans historia och vilka mål och uppgifter skolan har nuförtiden samt tar upp några punkter i styrdokument. Jag redogör även för tidigare forskning om relationen mellan lärare och elever inom den svenska musik- och kulturskolan.

2.1 Den svenska kommunala musikskolans bakgrund och utveckling

Den svenska kommunala musikskolan grundades i mitten av 1930-talet. Innan dess var det inte vanligt för barn och unga att ta instrumentallektioner. I princip var privatundervisning det enda alternativet och då endast för dem som hade föräldrar som hade möjlighet att betala. På den tiden var pianot det mest framträdande instrumentet och repertoaren bestod enbart av västerländskkonstmusik. Trots att det inte fanns stora möjligheter till musikutbildning fanns det ändå i många kommuner stort intresse för musikutövande. Dessutom ökade behovet av musiker till de lokala orkestrarna. Därför startades det kommunal musikundervisning för folkskolans elever som komplettering till de statliga skolornas instrumentalundervisning. Även studieförbunden utökade under 1930-talet sin musikcirkelverksamhet (Svenska Kommunförbundet, 1984). För Sverige var åren på 60-talet och 70-talet ekonomiskt gynnsamma och det gjorde det möjligt för musikskolor att förökas snabbt. År 1976 fanns det frivillig musikundervisning medkommunalt stöd i många av landets kommuner. Det som utmärker den svenska musikskolan är att den helt och hållet har byggts upp med kommunala medel och på kommunalt initiativ. Det innebär att musikskolor kan vara väldigt olika från kommun till kommun, till exempel dess omfattning, inriktning och ambitionsnivå (Svenska Kommunförbundet, 1984). Svenska kommunala musikskolan är unik på det sättet att redan i mitten av 1980-talet hade den ett tydligt mål – att ge alla chans till ett eget musicerande och till ett meningsfullt musikaliskt liv oberoende av familjeekonomiska och sociala förutsättningar. Redan på den tiden kunde kommunala musikskolan uppfylla detta syfte (Sundstedt, 1998). År 2015 fanns det kulturskoleverksamhet (även kurser som inte har musikinriktning) i 283 av landets 290 kommuner och 224 000 elevplatser i ämneskurser (Kulturskolerådet, 2015).

2.1.1 Den svenska musikskolans mål och uppgifter

När musikskolorna startade sin verksamhet var en av de viktigaste uppgifterna att lära barn och ungdomar att spela på olika instrument, för att se till att kommunens musik och kulturliv fungerar eftersom kommunerna hade ett stort behov av musiker (Svenska Kommunförbundet, 1984). I efterhand fick musikskolan ett större kulturpolitiskt ansvar och dess syfte är inte bara att utbilda duktiga instrumentalister utan även kunna inkludera till musikens närliggande områden som till exempel dans, drama och teater. Kulturskolans mål är bland annat att ge samhället mer kunskaper om kultur som sådan och det innebär ett vidgat samarbete med den allmänna skolan samt med social-, fritids- och kultursektorerna i kommunen (Svenska Kommunförbundet, 1984). Som det har nämnts tidigare är musik/kulturskola inte en sammanhållen verksamhet utan har utvecklats i olika riktningar under åren eftersom den styrs av lokala kommunala beslut. En sammanfattning av de svenska musikskolornas mål idag enligt Kulturskolerådet är följande:

- Ge kunskaper i musik och utveckla elevernas färdigheter så att eleven själv kan utveckla ett personligt lustfyllt utövande oavsett om målet är att bli professionell eller amatör.
- Bidra till lokal tillväxt och utveckling.

- Stärka det lokala kulturlivet.
- Bidra till obligatoriska skolans utveckling genom att stärka estetiska läroprocesser.

Kulturskolerådets vision är att alla barn och unga ska ha likvärdiga möjligheter att utvecklas (Kulturskolerådet, 2015).

2.2 Den svenska Kulturskoleutredningen

Kulturskoleutredningen är ett brett kunskapsunderlag om den svenska kommunala kulturskolan som togs fram av utredningen i enlighet med regeringens direktiv. En Kulturskoleutredning tillhör statens offentliga utredningar och publicerades år 2016 (Kulturskolerådet, 2016) och är ett omfattande material. I följande avsnitt beskriver jag några av de punkterna i Kulturskoleutredningen. Hela avsnittet bygger på vad som framkommit i Kulturskoleutredningen (2016).

2.2.1 Kulturskolornas organisationsformer samt ekonomi och avgifter

Ännu idag är kulturskolan en kommunal verksamhet som regleras som en del av de kommunala befogenheterna i kommunallagen. Det skiljer sig från kommun till kommun hur kulturskolan är organiserad, det beror bland annat på lokala kulturtraditioner, eldsjälares engagemang samt geografiska och demografiska förhållanden. Många kommuner har idag en väl fungerande kulturskola som bidrar till ett lokalt kulturliv. Som det har nämnts innan finns det inte några nationella styrdokument eller riktlinjer gällande kulturskolor utöver de nationella kulturpolitiska målen.

Kommunernas kostnader för kulturskolor är drygt 2 miljarder kronor, vilket är det näst största åtagandet efter folkbiblioteken i de kommunala budgetarna på kulturområdet. De kommunala kulturskolorna finansieras huvudsakligen genom anslag inom den kommunala budgeten som beslutats av kommunfullmäktige. Avgifter för ämneskurser och instrumenthyra har legat relativt stabilt de senaste femton åren. Sedan 2012 syns det en liten förändring, nämligen så har avgiftsnivåerna sänkts med tre procent. Enligt utredningen är det positivt eftersom avgifter kan vara ett hinder för deltagande i kulturskolan. Det finns en stor skillnad mellan de kommuner som erbjuder en kostnadsfri verksamhet och de kommuner som beslutat om höga avgifter. Det kan till exempel tillkomma terminsavgifter på upp till 1710 kronor per termin med tillägg för instrumenthyror. Den genomsnittliga terminsavgiften i landet låg året 2014 dock på 656 kronor per termin, vilket är den lägsta nivån sedan året 1997. Tretton kommuner i landet tog under året 2016 inte ut någon terminsavgift alls. Flera kommuner har infört även vissa avgiftsfria verksamheter. Många kommuner tillämpar också syskonrabatt och andra rabatter. Statistiken visar att de högsta avgifterna betalar familjer i förortskommuner till storstäderna och som lägst är avgifterna i kommuner med glest befolkade regioner.

2.2.2 Styrning, mål och uppföljning

Föreningen Kulturskolerådet, har sedan 1997 med begränsade medel bedrivit ett viktigt arbete med kompetensutveckling, opinionsbildning och att sammanställa statistik. I stort sett har kulturskolorna själva detta ansvar, men ibland görs uppföljning även av kommunerna. I jämförelse med andra kommunala verksamheter som skola, vård och omsorg är kulturskoleverksamhetens uppföljning svag och det beror troligtvis på att verksamheten är frivillig. Kulturskolan har inte så stor erfarenhet av att få verksamheten granskad och det finns inte en tradition av självvärdering eller utvärdering. Det finns många kommuner som saknar uppföljningsbara mål för sin kulturskoleverksamhet och det kan bero på dessa faktorer:

kulturintresse från ansvariga politiker, tradition, ekonomiska och administrativa resurser och synen på kulturskolans betydelse för kommunens medborgare.

2.2.3 Deltagande

Det som utmärker deltagandet i den svenska kulturskolan är kö. Idag står mellan 40 000 och 50 000 barn och ungdomar i kö för att delta i kulturskolan. Till och med vuxna människor står i kö och i vissa kommuner har de chans att komma in på kulturskolan om det inte finns något barn i kö efter dem. Det kan gälla mindre populära instrument, till exempel dragspel. De långa köerna tyder på att det finns ett stort intresse för att delta och att kulturskolan inte har tillräckliga resurser för att garantera deltagande för alla som vill. De längsta är köerna till undervisning på populära instrument som piano, gitarr och slagverk. På åttio procent av kulturskolorna står barn i kö för att få spela dessa instrument. Även sång och kör är populära ämnen som ofta har kö. Till och med orkesterinstrument har en dryg tredjedel av kulturskolorna kö. Ungefär en femtedel av kulturskolorna har kö till dans, teater och bild. De ämnena med kortast köer är digitalt skapande, foto/film och litteratur/berättande (Kulturskolerådet, 2016).

2.3 Den lettiska musikskolans bakgrund och utveckling

Början av 1900-talet var tiden då efterfrågan på duktiga musiker ökade, eftersom den lettiska kulturmiljön utvecklades i Riga. Olika konserter, festivaler, högtider och evenemang inträffade allt oftare och det var nödvändigt att ha professionella artister och musiker. År 1919 grundades Det Lettiska Musikkonservatoriet i Lettlands huvudstad Riga. Det nygrundade konservatoriet var den främsta orsak till att det öppnades musikskolor även i andra mindre städer i Lettland så som Daugavpils, Liepaja, Cesis, Valmiera, Rezekne och Ventspils (Caksa, 2013). I dessa städer grundades det 1920 – 1932 även folkkonservatorium efter exemplet av Det Lettiska Musikkonservatoriet. Dessa musikskolor gav grunden både för professionell musikutövning och för allmän musikkundskap som gjorde det lättare för allmänheten att ägna sig åt musik. Valmiera musikskola var den första skola som startades utanför Riga. Denna skola grundades året 1920 – bara ett år efter den ledande musikhögskolan i Riga. Redan första året antogs det 175 elever, men ganska snart minskade antalet elever, eftersom "eleverna fick reda på att musikstudierna inte är en lek och att utan ett långt och intensivt arbete finns det ingen framgång i musikleära" (min övers.) (Caksa, 2013, s.79).

Enligt Caksa (2013) har musiken alltid betytt mycket för det lettiska folket och har ofta hängt samman med politiska idéer i samhället, eftersom Lettland inte alltid har varit ett självständigt land. Under Sovjetregimen var t.ex. det Lettiska språket, flaggan och traditioner förbjudna och då var Lettiska sånger och musik essentiell för folkets överlevnad. Även Lettlands president Karlis Ulmanis påpekade tydligt den inspirerande kraften som musiken ger samt musikens betydelse för det Lettiska folket i dåtiden och framtiden. Ulmanis har sagt att "sångerna har alltid haft en stor mening för oss. I många århundraden gav våra folksånger de hårt arbetande ett hopp och en stark tro på att någon gång kommer en ny sol att gå upp" (Silde, 1976, s.539). Genom dessa ord gav Ulmanis sin åsikt om att musik utvecklas sida vid sida med historia och återspeglar det aktuella i det lettiska samhället (Caksa, 2013).

Lettland är inte ett rikt land och det finns stora socioekonomiska förändringar som har påverkat landet de senaste årtionden. Trots det har Lettland ändå lyckats att behålla musikutbildning med professionell inriktning. Det är just denna utbildning som har varit en nyckel till att förbereda professionella musiker samt musikpedagoger för professionella yrkesliv av hög kvalitet. Det allra viktigaste som denna utbildning har bidragit med enligt Lettlands Kulturcentrum är att föra vidare det Lettiska kulturlivets traditioner och kulturarven

genom att uppfostra människor till kulturälskande individer (LNKC, 2011). Målet att föra vidare det lettiska kulturarvet har präglat musikundervisning i Lettland i alla tider.

2.3.1 Den lettiska musikskolans mål och uppgifter

Det fanns många ursprungliga mål med den lettiska musikskolan i början av 1920-talet: bidra till utveckling av kulturlivet, stödja begåvade elever, uppnå virtuositet på hög nivå och skapa mer förståelse för konst och musik överhuvudtaget. På den tiden när Det Lettiska Musikkonservatoriet grundades var nationalismen en viktig företeelse i lettiska kulturpolitiken och Jazeps Vitols, grundare och dåvarande rektor på Musikkonservatoriet skrev att "konservatoriets främsta uppgift är att suga åt sig vår nationella musik och ge våra elever allmänna kunskaper i musik så att de kan gå vidare efteråt och skapa givmilda nationella verk" (Caksa, 2013, s. 158). Detta innebär, som jag nämnde innan, att den lettiska musikhögskolan satsade mycket på att arbeta just med den lettiska konst- och folkmusiken.

Nuförtiden är enligt Det Lettiska Kulturdepartementet de viktigaste målen med musikutbildning att:

- Bidra till utveckling av elevernas musikaliska, intellektuella och känslomässiga förmågor.
- Bidra till enskilda och kollektiva erfarenheter av musikutövning.
- Utveckla förmågan till nyskapande.
- Ge kännedom om olika musikgenrer och stylar.

Musikskolans främsta mål är att bidra till elevernas kreativa utveckling och lära ut grunderna i instrumentalspel. Målet är även att eleverna ska kunna utöva den erfarenhet som utbildningen har gett samt att eleverna motsvarande sina intressen kan fortsätta utbilda sig till nästa nivå, t.ex. på musikhögskolan (LNKC, 2011, s.7).

2.4 Den lettiska Musikskoleutredningen

2.4.1 Musikskolornas organisationsformer samt ekonomi och avgifter

Enligt Den Lettiska Nationella Kulturcentrum (2017), är den statliga finansieringen för landets kultursektor, bland annat musikskolor så stor som 18 194 809 euro. I denna finansiering ingår det även förhöjning av pedagogernas löner och det är den största ökning av finansiering sedan året 2009. Det finns en deltagaravgift för alla elever i Lettlands musikskolor som betalas varje månad och det kan variera mellan 10 till 20 euro beroende på vilken stad man lever och bor i. För begåvade elever finns det en möjlighet att söka stipendium som täcker kostnader för hela året i fall deras föräldrar är låginkomsttagare och inte har råd med att finansiera barnens studier. I början av varje läsår måste föräldrar ansöka om stipendium återigen.

2.4.2 Styrning, mål och uppföljning

Lettisk musikskola är en musikskola med professionell inriktning. Musikskolor i alla Lettlands städer genomgår regelbunden ackreditering, vilket innebär att det görs en uppföljning och skolorna kontrolleras: det finns ett kvalitetskrav som alla skolor måste uppfylla. I de lettiska styrdokumenterna står det att i de flesta instrumentgrupperna läser elever sju till nio år. Första fyra årskurserna tillägnas för de tekniska samt artistiska grunderna av instrumentspel samt för grundkunskaperna om musikspråket. De övriga åren ägnas åt fördjupad studie av instrumentspel samt musikteori (Lettiska Musikskoleutredning, 2011). Enligt lettiska Musikskoleutredningen (2011) blir eleverna betygsatta alla dessa sju till nio år. De graderas efter följande betyg beroende på hur bra de har presterat vid examinationer och studiekonserter:

Hög nivå: utmärkt – 10, nästan utmärkt - 9
Optimal nivå: mycket bra – 8, bra – 7, nästan bra - 6
Lagom nivå: lagom bra – 5, nästan lagom bra – 4
Låg nivå: svagt – 3, mycket svagt – 2, väldigt svagt – 1 (min övers.)

2.4.3 Deltagande

För att bli antagna till den lettiska musikskolan måste alla barn genomgå ett inträdesprov. Inträdesprov är till för att pedagogen ska kunna avgöra var någonstans barnen befinner sig i sina musikaliska förmågor samt för att kunna få en överblick över det som barnen redan kan. På inträdesprovet får barnen genomgå olika uppgifter till exempel hålla melodin, härma rytmiska figurer och sjunga en valfri lettisk folksång (Lettiska Musikskoleutredning, 2011).

2.5 Relation mellan lärare och elever inom musikskolan

2.5.1 Relation mellan lärare och elever inom den svenska musikskolan

Det finns en forskningsöversikt om den svenska kulturskolan som har utförts av Simon Lindgren, professor i sociologi vid Umeå Universitet. Forskningsöversikten är skriven år 2014 och gjorts på uppdrag av Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. Enligt rådet behövs det ny kunskap och forskning för att kunna utveckla samt förnya kulturskolornas verksamhet (SMoK, 2014). Enligt Lindgrens forskningsöversikt (2014) är ett tongivande tema i forskningen om relationen mellan lärare och elever inom musik- och kulturskolan. En central fråga här handlar om det är så att verksamheten byggs på en gammalmodig modell som inte är öppen för förändringar. Lindgren (2014) nämner en studie av Rostvall och West (2001) som jag ska redogöra närmare för i detta kapitel.

Rostvall och West (2001) kommer fram till i sin forskning att interaktionen mellan elever och instrumentallärare inom kulturskolan är präglad av reproduktion och stagnation gällande innehåll och form. De beskriver att det ofta är så att lärare är dominant och eleverna tysta under lektioner. Nämligen är det så att lärarna står för en helt dominerande del av antalet yttranden under samtliga lektioner. Dessa yttranden är oftast instruktioner som direkt relaterar till de handlingar eleverna är upptagna med. Det förekommer i stort sätt inga analyser som skulle kunna få eleverna att referera till deras tidigare erfarenheter. Enligt Rostvalls och Wests (2001) forskning är lärarna också påtagligt ointresserade av elevernas erfarenheter och förväntningar.

Enligt Lindgrens forskningsöversikt (2014) lyfts också stagnation och konservatism fram av Tivenius (2008) som har utfört en enkätstudie som handlar om didaktiska och musikaliska attityder och värderingar bland lärare inom musikskolan. Jag tittade närmare även på denna studie. Tivenius (2008) identifierar åtta olika musiklektörtyper: missionären, portvakten, musikanten, mästarläraren, kapellmästaren, förnyaren, antiformalisten och pedagogen. *Missionären* är läraren som är oroad för framtiden och håller fast vid den musikpedagogiska traditionen och dess värden. Det mest utmärkande hos *portvakten* är det exkluderande draget, motståndet mot politikerna och värnandet av musiken hellre än barnen. *Musikantens* pedagogik bygger på tanken att för att spela behövs det inga stora mått av medveten metodisk bredd, varför det passar bäst om eleverna redan har "musiken i blodet". *Mästarläraren* värnar en konservatorietradition med en medveten grundlighet och normativ mästare- lärlingmetodik med mästerskapet som mål och bärande element. *Kapellmästaren* kännetecknas av sin vilja att eleverna i första hand ska tillägna sig hantverket åt att användas enligt elevens egna behov

men på musikskolan manifesterat i orkesterspelet, vilket ses som verksamhetens nav. *Förnyaren* verkar rotad i traditionell musikskoleverksamhet men visar en påtaglig vilja till förändring. *Antiformalisten* vill på ett radikalt sätt förändra musikskolan i grunden. Han eller hon har en stark framtidstro och stor ambition. *Pedagogen* är en musiklärare där tyngdpunkten ligger mera på lärare än på musik, en lärartyp som är medveten om och förhåller sig till centrala begrepp som demokrati, lärarroll och musiksyn (Tivenius, 2008). Det som är intressant är att statistiken visar att det pedagogiska bagaget från barn- och ungdomstiden har följt med hela vägen genom musiklejarutbildningen och in i yrkesutövningen på musikskolan och bevarats någorlunda intakt. Dessutom har varje ämne sin nedärvda kultur med sin egen uppsättning värderingar och attityder. Det är inom de olika ämnena som dessa värderingar och attityder traderas vidare (Tivenius, 2008).

Enligt Lindgren (2014) musik- och kulturskolorna befinner sig i ett spänningsfält mellan tradition/konservatism och förändring/nytänkande. Lindgrens forskningsöversikt (2014) ger en lista på en omfattande litteratur som behandlar mer didaktiskt orienterade frågor (Ericsson & Lindgren, 2011; Ferguson, 2009; Russell-Bowie, 2009; Toboso, 2010) samt en lista på ett mindre antal studier som behandlar dessa frågor mer specifikt i relation till just kommunal musik- och kulturskola. Enligt Lindgren har Ohlsson-Blendulf (1992) gjort en dagboksstudie där ledare inom sexton musikskolor reflekterar över sin roll och detta sätts sedan i relation till befattningsbeskrivningar och målsättningar. Dessa studier har jag inte läst närmare och redogjort, men har ändå valt att nämna dem i mitt arbete.

2.5.2 Relation mellan lärare och elever inom den lettiska musikskolan

Relationen mellan lärare och elever inom musikskolan är inte ett tongivande tema i lettisk forskning. Det är en slutsats som grundar sig på min utforskning eftersom jag inte hittade tidigare forskning som avhandlar detta tema som central fråga. Om man läser noggrant olika lettiska avhandlingar går det dock att hitta några relevanta paragrafer som behandlar temat.

Gulbe (2008 min övers.) skriver att musikpedagog är ett socialt yrke. Pedagogen är en medlare i den pedagogiska processen mellan barnen och de estetiska värderingarna inom musiken. Elevernas inställning och attityd beror i stort sätt på lärarens världsåskådning samt värderingar. Därför är det viktigt att läraren är en bra förebild eftersom läraren påverkar elevernas estetiska värderingar och utveckling oerhört mycket (Gulbe, 2008). I sin avhandling nämner Gulbe (2008 min övers.) även Dainis Zarins (2003) som urskiljer två uppgifter som varje pedagog har. Den ena är att utbilda elever dagligen, välja metoder samt material. Den andra är att oavbrutet jobba med sig själv – läraren måste lära sig det lettiska kulturarvet samt utveckla sig själv som kulturell person. En annan avhandling skriven av Murniece (1998) behandlar liknande meningar. Hon skriver att pedagogiken enligt Julijs Students (1933) är inte bara vetenskap utan även konst. Dess uppgift är att förbereda människan så att hon kan med bättre resultat uppnå sina livsmål. Uppfostran, utbildning och dygd är densamma – det är grunden till människans mentala utveckling och det är pedagogen som ser till att vara en god förebild för elever och möjliggöra den bästa utvecklingen hos sina elever (Murniece, 1998).

3. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel berättar jag om det teoretiska perspektivet som jag har valt för min studie, nämligen det sociokulturella perspektivet. Jag berättar även om den ryske psykologen Lev Vygotsky som utvecklade kulturhistorisk teori.

Det sociokulturella perspektivet menar att människor aldrig bara är individer utan de är individer i grupper och sociala sammanhang. Människan är i grunden ett flockdjur, en social varelse och det är först tillsammans med andra som vi verkligen blir människor. Därför blir de grupper vi tillhör och den kultur vi växer upp i av största vikt enligt det sociokulturella perspektivet. De kulturella minnen som nedärvs i generationer och det språk man växer upp med blir väldigt aktuellt i detta perspektiv eftersom att sociokulturella perspektivet menar att språket och de symboler människorna vant sig vid på ett sätt vuxit ihop med tanken under deras uppväxttid. Det som är viktigt att påpeka är att även gruppen är en del av oss men vi får inte heller glömma att vi är en del av gruppen. Det innebär att gruppen påverkar oss men att även vi påverkar gruppen (Aroseus, 2013).

Det sociokulturella perspektivet säger att allt vi lär oss, lär vi oss i sociala sammanhang. Alltså det man lär sig gällande vem man är och hur man ska agera i en situation lär man sig i en interaktion med andra människor. Detta kan jag till högsta grad applicera på min studie. Musiken har vi alla som barn lärt oss bland annat i sociala sammanhang, antingen i grupp med andra barn eller i en enskild undervisningssituation med en lärare. I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling är kommunikativa processer helt centrala, eftersom det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Att kunna något t.ex. spela musik innebär oftast att man behärskar en kommunikativ praktik och denna praktik innehåller också i allmänhet någon form av fysisk verksamhet (Säljö, 2000). Kommunikativa processer ingår även i min studie, eftersom musikundervisning och relationer mellan lärare och elever byggs på kommunikation. Enligt Säljö (2000) är vårt tänkande färgad av vår kultur. Olika kulturer har olika syn på hur väsentlig musik och musikundervisning är och hur viktigt det är för barn och unga att lära sig utöva musik. Jag kan applicera även detta på min studie, eftersom den är komparativ och jag har tagit upp hur synen på musikundervisning ser olika ut i Sverige och Lettland. Det beror bland annat på kulturskillnaderna och kulturpolitik i dessa länder enligt mina egna observationer, upplevelser samt de studieplaner som jag har gått genom.

En av mina forskningsfrågor handlar om vilka material som pedagogerna använder i sin undervisning, d.v.s. vad för text (notmaterial) de tillämpar i sitt dagliga arbete. Text är viktigt och centralt ur ett sociokulturellt perspektiv, eftersom den bidrar till nya sätt att tänka och förhålla sig till budskap. Text i likhet med noter är beständig och kan röra sig i tid och rum, den kan användas för att lagra information i obegränsad omfattning, den fungerar som resurs för social kontroll, den ger oss nya upplevelser och referensramar och gör oss delaktiga i ett större kulturellt utbud (Säljö, 2000). Detta kan appliceras till musikundervisning eftersom notmaterial alltid är involverad på lektionerna åtminstone i Lettland. Även tolkning är centralt begrepp i musikundervisning och det sociokulturella perspektivet. Efter att man har lärt sig texten (notbilden) är nästa steg att tolka den. Enligt Säljö (2000) kan det kommunikativa förloppet beskrivas i likhet med en dans där en av parterna (författaren) inte är närvarande. Dansare måste följa varandras steg och rörelser och röra sig i samma rytm för att budskapet ska gå hem (men i lyckliga undantagsfall kan felläsningar också bli kreativa). Att lära sig en mening från texter kräver därför en specifik kognitiv socialisation och i vårt samhälle är det i

stor utsträckning skolan som bidrar med dessa kunskaper. Samma exempel gäller när mina elever ska tolka ett musikstycke.

Även Cecilia Hultberg (2009, s. 5) skriver att ”Samtidigt som musiker vet hur de skall använda instrument och musiknotation i genrer som de är förtrogna med, vet de också att det inte är tillräckligt att använda notationen som instruktion för att omsätta det skrivna till klingande musik, utan att det dessutom krävs just förtrogenhet med genren för att framföra musiken på ett sätt som gör att den ”talar” till lyssnare, som också är förtrogna med denna genre.” Hon nämner att det är också väsentligt enligt Rolf (1991) att begreppet ”tradition” innebär att information och vanor överförs genom muntliga exempel utan skrivna instruktioner. När skriftliga dokument används kan lärandet däremot äga rum i kontexter utan anknytning till traditionen i fråga. När någon form av notation används i musikaliskt lärande, innebär detta därför en kombination av lärande med skriftliga dokument och traditionellt lärande (Hultberg, 2009).

Ett av de största namnen inom den kulturhistoriska skolan är den ryske psykologen Lev Vygotsky (1896 – 1934). Han menade att människors kunskaper och intellektuella förmågor utvecklas och förändras hela tiden och han placerade undervisning som ett centralt begrepp. Ett av hans viktigaste bidrag till pedagogisk teori är begreppet ”området för proximal utveckling”, även kallad proximal zon (zone of proximal development, ZOPED eller ZPD). Enligt Säljö definierade Vygotsky denna utvecklingszon som ”avståndet” mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” å den andra (Säljö, 2000). Enligt Säljö menade Vygotsky att barnet, genom undervisning alltid kan lära sig mer än vad det kan lära sig själv. Genom att bygga vidare på det som barnet redan kan och genom att ge lagom utmanande uppgifter, kan man utveckla barnets lärande. Olika barn har olika proximal zon (Säljö, 2000). Andre och Salmijärvi (2009) uttrycker att enligt Vygotsky är det en individs ”mentala ålder”. Det har av andra teorier fastställts av hur mycket en person kan vid en given tidpunkt, något Vygotsky kallar ”aktuell utvecklingsnivå”. Mätning av en individs aktuella kunskapsnivå är dock inte tillräckligt för att avgöra en persons mentala ålder. I tidigare forskning om kunskapsutveckling har man enligt Andre och Salmijärvi fokuserat enbart på den ”aktuella utvecklingszonen”. Vygotsky medger att man visserligen kan mäta kunskaper på detta sätt, men att det inte är tillräckligt för att förstå lärandets utveckling hos individer. I princip kan två personer befinna sig på samma aktuella nivå och få samma resultat på ett intelligenstest, men ändå skilja sig åt när det gäller deras utvecklingsnivå. Det är därför man måste också ta hänsyn till vad en individ kan lära med hjälp av andra, och inte enbart fokusera på vad en individ kan klara själv (Andre och Salmijärvi, 2009). Undervisning samt utveckling är ett centralt begrepp även i mitt dagliga arbete och i denna studie, eftersom den fokuserar på vad som sker under lektionerna och under ett läsår i musikskolor. Dessutom är begreppet proximal zon något jag och mina informanter dagligen avgör och analyserar för att kunna säkerställa den bästa utvecklingen för barnet. Vygotsky skriver att en god undervisning föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen. Enligt Vygotsky sker detta med hjälp av en mer erfaren person som blir mediator. Mediatorn är förmedlare av information och kunskap. ”Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen kan det i morgon göra på egen hand”, skriver Vygotsky (Lindqvist, 1999, s. 271). Det är även mitt främsta pedagogiska mål – att mina elever efter ett visst antal lektioner ska kunna hålla instrumentet på ett rätt sätt samt skapa musik både självständigt och i grupp.

4. Metod

I detta kapitel redogör jag för de datainsamlingsmetoderna som jag har valt för min studie: kvalitativ intervju och strukturerad observation. Jag berättar även om hur jag har analyserat mina data och studienstillförlitlighet samt vad en komparativ studie innebär.

4.1 Val av metod

Denna studie är komparativ. Denk (2012) beskriver att komparativ analysmetod utmärks av tre metodologiska egenskaper. Den första är att denna metod möjliggör analyser av likheter och skillnader i egenskaper hos fall. Komparativ studie analyserar egenskaper som uppstår när minst två av fallen sätts i relation till varandra. Den andra egenskapen är att den möjliggör analyser av relationer mellan faktorer. Komparativa studier kan därför användas för att besvara frågor om hur skillnader och likheter i faktorer förhåller sig till varandra. Den tredje egenskapen är att den möjliggör analyser som formulerar slutsatser om empiriska förhållanden utifrån insamlat underlag. Metoderna är alltså inte utformade för att härleda hypoteser utifrån antaganden, vilket utmärker deduktiva metoder. Däremot är komparativa analysmetoder utformade för induktiva analyser och kan användas för att pröva hypoteser eller upptäcka samband (Denk, 2012).

Jag har använt två datainsamlingsmetoder: kvalitativ intervju och strukturerad observation. Bell (2006) beskriver att forskare som använder sig av ett kvalitativt perspektiv är intresserade av att ta reda på hur människor upplever sin värld. Deras mål är snarare en insikt än en statistisk analys. Detta är även syftet med mittarbete – att få en djupare inblick i sex musikpedagogernas arbetssituation. Trost (2005) uttrycker att något förenklat skulle man kunna säga att om man använder sig av siffror så rör det sig om kvantitet. Enligt honom kan man använda en metafor: Vill man veta hur många blommor av skilda slag som finns på ängen så skall man gå ut och räkna dem (kvantitativ studie). Vill man veta vilka sorter som förekommer och hur deras livsbetingelser ser ut så skall man inte räkna utan söka finna variation och försöka förstå deras situation (kvalitativ studie). Bell (2005) påpekar att kvantitativt inriktade forskare mäter och använder vetenskapliga tekniker som kan ge kvantifierbara och om möjligt även generaliserbara slutsatser. En sådan studie skulle inte passa min forskning, eftersom målet med den inte är att generalisera om hur alla musikpedagoger jobbar i Sverige och Lettland utan att snarare genom intervjuer få bättre insikt om mina informanternas arbetssituation. På samma sätt som det är viktigt för mig att ha en bra Jag – Du - relation mellan mig och mina elever i mitt arbete som lärare är det också viktigt att utveckla en liknande relation till de musikpedagoger som jag undersöker, för att det ska bli intressant för mig att utföra mitt arbete. Även Holme och Solvang (1991) beskriver detta – Jag – Du – relationen mellan forskare och den undersökte som ett av utmärkande drag för kvalitativ metod.

Båda metoderna har sina styrkor och svagheter. Till exempel så menar Trost (2005) att kvalitativa studier ofta ses som försök eller förstadier till kvantitativa studier, många anser att det som går att räkna eller mäta kan vara bättre och enklare att förstå och är därför mer tillförlitligt och mindre spekulativt. Kvantitativa studier är dessutom ofta lättare att förstå eftersom resultaten presenteras i konkret form och på ett förståbart sätt.

4.2 Intervjuer

Trost (2005) rekommenderar att man kallar kvalitativ intervju för strukturerad intervju, dvs. att intervjun handlar om ett område och inte flera, och att frågorna är öppna, dvs. utan

svarsalternativ. Det är utifrån dessa principer jag designade min intervju: den skulle handla enbart om musikpedagogik samt ge informanterna möjlighet att svara fritt på frågorna. Jag utförde en mall för strukturerad intervju som bestod av sex stycken huvudfrågor samt elva stycken underfrågor. I dessa frågor tog jag med sådana områden som läsårsplanering, lektionsupplägg, arbetssituation, metoder i musikundervisning samt relation till elever. Varje intervju genomfördes efter denna mall. När jag konstruerade intervjun tog jag råd av Bell (2005): jag började med mina teman, utformade olika frågor under varje tema och skrev ner dem för att sedan bestämma ordningsföljden. Enligt Bell (2005) är ordningen viktig när det gäller att etablera en bra kontakt med intervjupersonen. Man ska också följa dessa huvudregler: inga ledande frågor, inga outtalade förutsättningar, en fråga i taget och inga värderande frågor. Enligt Trost (2005) den form av intervjuande som även jag behandlar i min uppsats brukar kallas *informella intervjuer*, *djupintervjuer*, *in depth-intervjuer*, *fokusintervjuer* eller *kvalitativa intervjuer*. Kvalitativ intervju enligt honom går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut. Dessa intervjuer har som syfte att lära oss mer om den sociala verkligheten som vi alla lever i. Det som kännetecknar en kvalitativ intervju enligt Trost (2005) är att data inte är intressanta förrän de tolkats med hjälp av något teoretiskt perspektiv. I mitt arbete har det sociokulturella perspektivet en stor betydelse för datatolkning. Det som var viktigt för mig när jag utförde intervjuer var att verkligen försöka förstå mina informanter och lyssna väldigt noggrant på det de hade att säga. Även Trost (2005) säger att den intervjuade skall vara i centrum och han eller hon är den enda intressanta personen i sammanhanget, dvs. vad intervjuaren själv anser eller gör är inte av någon betydelse för intervjun.

4.2.1 Intervjuernas genomförande

Genomförandet av intervjuerna krävde mycket planering och sammanlagt tog det relativt lång tid – nästan en hel vecka, eftersom jag tillägnade en hel arbetsdag för att kunna besöka och intervju (samt observera) varje pedagog på sin arbetsplats. I Sverige besökte jag alla tre pedagoger på en kulturskola i Stockholm, deras arbetsplats. För att få göra det kontaktade jag min chef och bad om lov, eftersom jag själv också jobbar där en gång i veckan och därför var det lättare för mig att få kontakt med skolan. I Lettland besökte jag Rigas musikskola sammanlagt i tre dagar. Jag fick hjälp av en släkting att få kontakt med skolan. Jag genomförde både intervjuer och observationer samma dag, därför kändes det naturligt att göra allt på pedagogernas dagliga arbetsplats. Varje intervju tog ungefär en halvtimme att genomföra beroende på hur utförliga informanternas svar var. Alla sex intervjuer spelades in med min telefon. Inspelningarna sparades sedan på min dator i en speciell mapp. Därefter transkriberade jag intervjuerna så gott som ordagrant genom att skriva ner dem. Det enda som jag utelämnade var sådant som inte handlade om min studie samt stakningar och upprepningar.

4.3 Observation

I mitt arbete är intervju den främsta datainsamlingsmetoden. Jag valde observation som andra datainsamlingsmetod för att se om mina observationer bekräftar det jag har fått fram under intervjuerna. Jag valde att utföra strukturerad observation och medverka som en passiv observatör. Holme och Solvang (1991) beskriver att bara genom att finnas där, kommer man att påverka det sociala fenomen man ska studera; den sociala miljön förändras när man blir en del av den. Om man är passiv i förhållande till vad gruppen gör, kan man förhindra de andras aktivitet. Även motsatsen kan uppstå. Gruppen kan kompensera ens egen passivitet med att bli mer aktiv. Holme och Solvang (1991) anser att trots detta ger en sådan roll den bästa

möjligheten att fungera på gruppens villkor. Det finns tyvärr inga givna svar till hur man ska skaffa sig så autentisk information som möjligt.

Enligt Bell (2006) kan även strukturerad observation kritiseras för att den är subjektiv och rymmer olikheter. Forskaren har själv bestämt fokus i stället för att i efterhand ge sig till känna, som det blir i ostrukturerad observation. Det är även så att ensamma observatörer alltid riskerar att anklagas för olikheter och feltolkningar därför borde forskaren försöka övertala en kollega att vara med vid så många observationstillfällen som möjligt. I min undersökning var det tyvärr lite svårt att involvera kollegor på grund av tidsbrist samt för att det är ett eget självständigt arbete. Det var också naturligt att välja strukturerad observation eftersom fokuset bygger på lektionsupplägg, metoder i musikundervisning samt pedagogernas relation till elever. Jag medverkade som en objektiv observatör vilket innebär att jag inte deltog eller påverkade lektionerna på något sätt alls utan enbart observerade situationerna passivt samt förde anteckningar. Bell (2006) skriver att oavsett hurdan en observation är, går uppgiften ut på att observera och föra bok över sina iakttagelser på ett så objektivt sätt som möjligt och sedan tolka informationen på ett så korrekt och objektivt sätt som möjligt. Mina informanter, alltså musikpedagogerna och deras elever blev informerade i god tid om att de skulle bli observerade, dock kände ingen av eleverna mig eller hade sett mig tidigare. Innan observationstillfällena hade jag framställt observationsschema i form av en tabell. Jag använde samma tabell för alla mina observationer. Mitt observationsschema bestod av fyra kolumner:

- Hur sker undervisningen
- Vad lägger läraren mest tid på
- Vilken slags kommunikation läraren har med sina elever
- Annat

Mitt syfte med att observera var att se och notera hur undervisning sker i dess naturliga miljö, vad lärarna lägger mest tid på och vilken slags kommunikation lärarna har med sina elever. Hur väl uttänkt ett observationsschema än är menar Bell (2006) att det aldrig kommer att ge hela sanningen. Man måste vara vaken för andra intryck och komma ihåg att sätta in den företeelse man studerar i ett sammanhang. Det försökte jag ta vara på och ständigt vara vaken för annat som skulle kunna dyka upp och inte är skrivet i mitt observationsschema. Enligt Bell (2006) är det faktum att olika observatörer ger olika beskrivningar av en och samma situation är ett oroande faktum för alla forskare som hoppas kunna använda sig av observation som en metod för insamling av data. Det innebär att någon annan observatör möjligtvis hade gett helt annan beskrivning av de undervisningstillfällen som jag observerade. Dock upplever jag att observationerna har kompletterat mina intervjuer på ett bra sätt och det har fungerat väl som den andra datainsamlingsmetoden vid sidan av intervjuerna.

4.4 Databearbetning och analysmetod

Enligt Trost (2005) kan det vara praktiskt att särskilja tre steg i arbetet med data. Först samlar man in data, nästa steg är att man ska analysera sina data och det tredje steget är att man ska tolka sitt datamaterial med hjälp av de teoretiska verktyg som man har till sitt förfogande. Jag vill påpeka att jag genomförde mina intervjuer på två språk – svenska och lettiska, därför tog transkriberingen av intervjuerna mycket längre tid. Först transkriberade jag de lettiska intervjuerna så gott som ordagrant på lettiska och sedan översatte jag dessa intervjuer till svenska. I Word sammanställde jag alla svar från pedagogerna under varje fråga genom klipp och klistra- metoden så att alla transkriptioner av intervjuerna till slut blev en Wordfil. Efteråt läste jag alla intervjuerna parallellt, fråga för fråga, för att försöka hitta likheter och olikheter i allas svar. För mig var det särskilt intressant att försöka hitta likheter först mellan de svenska

pedagogerna och sedan de lettiska. Målet med databearbetningen var att jämföra informanternas situationer och erfarenheter med varandra och efteråt sammanställa resultatet. När jag utförde mina observationer, skrev jag ner många anteckningar enligt mitt observationsschema. Efter observationen bearbetade jag även dessa data på liknande sätt som intervjudata. Under varje observationsfråga sammanfattade jag kortfattat alla sex anteckningar i ett worddokument och sedan jämförde jag dem för att kunna sammanställa resultat. Mina observationer bidrog till skapande av mina teman i resultatkapitlet. Ett exempel är *möte med eleverna* eftersom det är just tack vare observationer jag kunde se verkliga möten mellan pedagoger och elever. Som jag har nämnt tidigare har det sociokulturella perspektivet en stor betydelse för min dataanalys. För att analysera mitt material använde jag olika begrepp som finns i detta perspektiv t.ex. *kommunikativa processer, text, tolkning* samt *proximal zon* för att undersöka hur mina forskningsresultat förhåller sig till det sociokulturella perspektivet.

4.5 Urval och avgränsning

Till min studie bestämde jag mig för att intervjua och observera tre musikpedagoger i Stockholm och tre musikpedagoger i Riga. Jag valde just tre pedagoger i varje land för att det är de antal jag faktiskt hinner med, eftersom denna studie har en tidsbegränsning. Men också för att min studie är kvalitativ och som jag nämnde innan att en Jag-Du-relation är viktig för mig i mitt arbete. Mitt urval var varken baserat på kön eller ett antal år som pedagogerna har arbetat eller vilka instrument de undervisar i. Mina enda kriterier i sökandet efter informanter var att de ska vara utbildade musikpedagoger och verksamma i någon av Stockholms eller Rigas musikskolor för barn och unga. Jag har ändå valt att ge en översikt över mina sex informanter som inkluderar vilket land de kommer ifrån, vilket instrument de undervisar samt deras kön.

3 svenska musikpedagoger:

Informant A – lärare i piano, kvinna

Informant B – lärare i brass, kvinna

Informant C – lärare i piano, man

3 lettiska musikpedagoger:

Informant D – lärare i piano, kvinna

Informant E – lärare i accordeon, kvinna

Informant F – lärare i accordeon, man

Även om informanterna är olika och urvalet är så litet kunde jag ändå få fram tydliga resultat när det gäller sådana områden som läsårsplanering samt metoder och material i undervisning. Det som blir vagt är hur musikpedagoger uppfattar sin relation till sina elever i både länderna, eftersom jag har resultat bara från tre musikpedagoger från varje land och det kan inte frambringa tydliga slutsatser. Det var viktigt att det just skulle vara en "vanlig" musikskola både i Stockholm och i Riga, eftersom min studie är komparativ och jag ville ge min studie en rättvis förutsättning. Från början var det tänkt att besöka olika musikskolor för barn både i Stockholm och i Riga, men jag insåg att det skulle bli för svårt att fysiskt ta mig till ny skola varje gång samt tidskrävande, eftersom fokuset i mitt arbete inte ligger på att undersöka hur det är i olika skolor i varje land utan i stället på individernas upplevelser och erfarenheter.

I min studie ville jag från första början också undersöka hur eleverna uppfattar sin relation till sina musikpedagoger. För att få ett svar på denna fråga, bestämde jag mig för att intervjua även elever till dessa sex musikpedagoger. Men tyvärr blev det inte av eftersom eleverna i Riga inte hade tid att bli intervjuade av mig. Orsaken var att de alla hade ett väldigt tight

schema. Eftersom jag bara har intervjuat tolv elever till de tre svenska musikpedagogerna, har jag valt att inte presentera något om detta alls i mina resultat.

4.6 Tillförlitlighetsfrågor

Bell (2006) beskriver att vilken metod man än väljer för insamling av information, måste man alltid kritiskt granska den för att avgöra hur tillförlitlig och giltig den information är som man får fram. Det är ens uppgift som forskare att i så stor utsträckning som möjligt ta ställning till och bedöma de resultat man har fått fram. Förutom att jag försökte granska min insamling av information kritiskt har jag genom alla ljudinspelningar och noggranna anteckningar försökt att utföra min studie så trovärdigt som möjligt. Jag upplevde min metod som rimlig och att jag fick med det som var planerat i min studie förutom elevintervjuer. Bell (2006) skriver att om man utför hela litteraturundersökningen på Internet, kan det mycket väl hända att information om forskningsdesign inte alltid är tillräckligt konkret. Ett av mina mål var faktiskt att försöka använda lagom mycket material från Internet för att skapa mer trovärdighet i mitt arbete.

4.7 Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådet är det ett krav enligt etikprövningslagen att forskningspersonen ska informeras om:

- Den övergripande planen för forskningen
- Syftet med forskningen
- De metoder som kommer att användas
- De följder och risker som forskningen kan medföra
- Vem som är forskningshuvudman
- Att allt deltagande i forskningen är frivilligt
- Att forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2016).

Det jag gjorde först var att jag lämnade ut skriftlig information om studien till informanterna där det stod vad för slags studie jag utför, vad den handlar om och att min studie förhåller sig till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer vilket innebär att min studie följer dessa fyra principer: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2016). Jag informerade informanterna om att resultatet av mina intervjuer och observationer ska analyseras och presenteras enbart i denna C-uppsats. På detta informationsblad fick alla informanter skriva under och på det sättet ge sitt medgivande till att jag får använda materialet från intervjuerna med dem för min studie. Alla mina intervjuer skedde bakom stängda dörrar och det var bara jag och informanterna som medverkade. Jag informerade informanterna om att de kommer att förbli anonyma, alltså att deras riktiga namn inte ska presenteras i min studie. I stället för deras riktiga namn ska informanterna presenteras som: Informant A, Informant B, Informant C, Informant D, Informant E och Informant F. Som det har nämnts tidigare har jag också intervjuat ett antal barn i Sverige. För att få göra det bad jag deras lärare att skicka ut information om min studie till deras föräldrar för att få deras godkännande att få intervjua deras barn. Mina informanter ansåg att det räckte med en skriftlig fråga om detta till föräldrarna via mejl från deras sida.

5. Resultat

I detta kapitel redogör jag för studiens resultat. Först redovisar jag resultat som tar upp hur arbetssituationen är för de svenska och de lettiska pedagogerna. Sedan tar jag fram likheter och skillnader mellan de svenska och de lettiska pedagogerna som är det mest intressanta resultat i min studie.

5.1 De svenska pedagogerna

5.1.1 Ett läsår i den svenska kulturskolan

Jag har valt att börja presentera mina resultat med att först redovisa hur ett läsår ser ut i den svenska kulturskolan enligt mina tre informanter. Det som sker under läsåret är elevanpassat och ofta utgår även det från elevens val. Det som är utmärkande i deras berättelser är att det inte finns något tvång för eleverna och pedagogerna att medverka på konserter eller uppspel som kommer från skolans ledning. Det finns heller inga krav för eleverna att spela en viss repertoar eller att komma upp till en viss nivå. I pedagogernas egna planeringar ingår dock terminsavslut för både höst och vårtermin: en Julkonsert och en Vårkonsert. Pedagogerna har då som ett mål att varje elev ska kunna spela upp något musikstycke. Det är viktigt att påpeka att eleverna kan välja om de vill vara med och de får även välja vad de ska spela upp. Enligt pedagogerna vill oftast de flesta elever vara med på terminsavslutningar. Ett läsår för en elev innebär att kulturskolan garanterar tjugofyra lektionstillfällen på ett läsår för de elever som varit antagna under hela läsåret. En enskild lektion är tjugo minuter lång. Med lektionstillfällen menas även konserter och andra evenemang.

Det finns en hel del evenemang som pågår i kulturskolan under ett läsår och dessa evenemang berör alla mina tre informanter, eftersom de jobbar på samma kulturskola. De har flera evenemang så som Den stora Julshowen, Nationaldagen, Kommundagen, Ung-kulturvecka samt en dag tillägnat till Öppet Hus på kulturskolan. Kulturskolan brukar aktivt medverka på dessa evenemang, men det är fortfarande så att pedagogerna och eleverna kan välja vilka evenemang de ska medverka i. Enligt informanten B är det så att om man spelar i orkester får man mycket mer aktivt musikliv som elev, eftersom orkestern brukar ha rätt många egna konserter samt orkesterresor. Det som alla musikpedagogerna påpekade är vikten av varje lektion i ett läsår. Enligt pedagogerna är det just lektionerna som är det viktigaste i läsårsplanen för eleverna och deras utveckling, därför är det väldigt viktigt för eleverna att komma förberedda till varje lektion.

5.1.2 Arbetssituation för svenska musikpedagoger

Det som är intressant är att arbetssituationen är ganska olika för de tre informanterna, fastän alla tre är pedagoger, som jag har nämnt tidigare, på samma skola. Informant B jobbar 75 %, har tjugosex ämneselever, skolorkester på två skolor samt kulturskolans vanliga orkester. Hon arbetar både mycket ensam och mycket i lag med andra. Inom sitt arbete driver hon också fram projekt, till exempel ett annat undervisningsupplägg: att under en termin hareleven inga vanliga lektioner utan bara ensemblespel. Informant A jobbar 70 % och har över fyrtio elever. Informant C jobbar även på musikgymnasiet men just på kulturskolan har han fyrtio pianoelever per vecka.

Informant C trivs väldigt bra med sin arbetssituation. Enligt informanten är det roligt med spridd undervisning – allt från nybörjare till väldigt duktiga, eftersom man får anpassa sig hela tiden. Han trivs också med att han kan vara sig själv, alltså få göra som han vill i sin undervisning. Han tycker också att undervisningstiden räcker till som den är, även om det inte

skulle skada att ha mer tid. Informant A och informant B upplever dock att det är svårt att hinna med allting på grund av den korta undervisningstiden. De skulle vilja få mer tid för varje elev och de tycker att det skulle vara mycket bättre med trettio minuter lång enskild lektion än tjugo minuter lång, eftersom dessa extra tio minuter ger mycket och minskar stressen. De upplever också att de har ett väldigt tight schema och de skulle vilja ha lite mer luftigt schema så att det skulle finnas mer utrymme för att kunna jobba fem minuter mer med eleven i fall det skulle behövas. De tycker även att det ska ligga mer fokus på pedagogik i deras jobb och att de ska ha mer tid för samarbete och planering med andra lärare. De upplever att de i stället måste lägga sin tid på annat, till exempel mångfald och jämställdhetsfrågor, och att det tar bort deras fokus från pedagogik.

I Sverige är det så att elever oftast tar med sig instrumenten som de hyr från skolan. Det finns inte några instrument t.ex. dragspel som ligger i klassrum förutom piano. Därför är det viktigt att eleverna minns att ta med sig sina instrument för att om de inte gör det kan lektionen med en stor sannolikhet ställas in. Det som är intressant är att ingen av informanterna nämnde något om kompetensutveckling eller fortbildning när jag ställde frågan om deras arbetssituation.

5.1.3 Elevernas lektionslängd

Det som utmärker de tre informanterna är att de träffar alla sina elever en gång per vecka. Om de träffar sina elever enskilt blir det då tjugo minuter lång lektion. Det är bara informant C som undervisar enbart enskilt och han har en särskild elev som har en timmes lång lektion varje vecka. I Sverige finns det en sådan företeelse som gruppundervisning. Det innebär att eleverna undervisas i en mindre eller en större grupp. Till exempel undervisar informant A mest enskilt, men har också grupper på två och två. Hon har sju sådana par och deras lektioner är sextio minuter långa. Hon har två fördjupningselever som har fyrtio minuter lång lektion. Informanten har även två nybörjare i en grupp på trettio minuter och har sex sådana grupper. Hon leder också en speciell kurs – tangentlekgrupp för små elever. I denna grupp är det sex små barn som spelar enkla saker på ett lekfullt sätt. Informant B har också tre fördjupningselever som har fyrtio minuter lång lektion per vecka. Samma gäller även för henne – informanten har olika grupper på trettio minuter. Hon leder även tre orkestrar. Informanten berättade att för de yngsta eleverna är en orkesterlektion fyrtiofem minuter lång och för de äldsta eleverna är lektionen en timme och en kvart lång. Sammanfattningsvis är det så att alla tre musikpedagoger träffar sina ämneselever för det mesta en gång per vecka i tjugo minuter om det är enskilda lektioner.

5.1.4 Upplägg och planering av lektionerna

Alla tre informanter upplever att de inte lägger så mycket tid just på att planera lektioner. Dels för att det är mycket som går automatiskt, eftersom de har långarbetslivserfarenhet, dels för att det inte finns så mycket tid för planering. Den uträknade tiden är en och en halv minut förberedelse för varje elev. Informant A tycker att planeringen tar mycket tid bara i början av terminen, när man startar allting på nytt. Enligt henne kan det ibland ta mycket tid att leta efter nytt material och hitta någonting som passar. Informant C har alltid med sig material i fall det skulle behövas börja med något nytt under lektionens gång. Han tycker att han har "bra koll" på alla sina elever och att han vet var alla är, bland annat därför behöver han inte lägga tid på planering. Informant B påpekar att det finns lektionsplaneringar som passar in på flera elever, till exempel en låt som man kan använda för många elever.

Pedagogerna, speciellt informanter B och C trivs med att de kan lägga upp sin undervisning hur de vill. Informant B gillar att hon själv kan dela upp eleverna – vissa enskilt och vissa i

grupp enligt vad som passar bäst för eleverna. Hon trivs med detta blandade upplägg. Informant A berättar: "Jag kan lägga upp min undervisning hur jag vill. Jag kan även följa med elevernas förslag om vilka olika låtar de vill spela. Det är roligt med input från eleverna." Alla tre informanterna försöker att börja sina lektioner med uppvärmning, som de anpassar efter hur långt eleven har kommit. Dessa uppvärmningar kan vara allt från a prima vista övningar, skalor, andningsövningar från mindre omfång till större till mer tekniska övningar för de elever som har kommit längre. Sedan brukar de gå in på läxan som oftast är det stycket eleven håller på med. Informanterna lyssnar på hur långt eleverna har kommit med läxan och jobbar vidare med det. Om de hinner, jobbar de vidare med ett nytt stycke. Det som utmärker informant C är att han brukar få eleverna att spela upp även de stycken som de har blivit klara med för att hålla dessa stycken vid liv. Informant B låter alltid eleverna vara med vid planering av sina lektioner genom att fråga dem vad de vill jobba med. Om de inte har någon idé just då, styr hon upp lektionen.

5.1.5 Metoder och material i undervisning

Ingen av pedagogerna följer noggrant någon specifik metod utan provar främst olika sätt att undervisa. Enligt informant A är det sådant man inte blir klar med att hela tiden försöka hitta nya vägar i undervisningen. Alla tre informanterna försöker att använda både gehör och notläsning i sin undervisning. Det som synliggörs är att alla pedagoger även anpassar sin undervisning väldigt mycket efter sina elever. Till exempel enligt informant C, vissa elever kan och vill inte spela på gehör, då måste man ha notbaserad undervisning. Vissa är helt tvärtom och tycker om gehör och inte noter. Det bästa enligt informanten är dock blandningen mellan dessa två och han uppskattar att ungefär att 75% av hans elever har denna blandning. Informant C påpekar också att det är svårt att gå vidare om man inte kan noter, därför försöker han gärna lära ut noter redan till sexåringar, även om det är på ett lekfullt sätt. Informant B påpekar att även improvisation är viktigt och kul med de flesta. När man spelar i orkester är dock notläsning väldigt viktig och då blir det mycket notläsning med de elever som just spelar i orkester. Informant A påpekar att i piano finns det många toner att hålla rätt på. Det är svårt att komma ihåg allting bara på gehör, eftersom man ska ju även ha till mellanstämmor och komp. Därför lägger hon en viss vikt på noter. För de elever som har svårt för noter, försöker hon hitta andra vägar, till exempel översätta vänster handen till ackordanalys, så att man inte läser not för not utan man ser ett mönster utifrån olika ackord. Det hjälper eleverna att kunna utföra ett enkelt komp. Hon tycker att mycket beror på elevernas musikminne och "det varierar väldigt mycket." Alla barn har inte lika bra gehör heller så noter är då ett stöd. "Det blir en del härma också" och enligt informant A använder hon en slags mix av alla ovan nämnda metoderna i sin undervisning.

Alla informanterna använder blandat material och alla informanterna har även en god vana att söka material på internet. Två av informanterna – A och B förhåller sig till spelböcker. Båda använder spelböcker av Jan Utbult, nämligen *Pianobus 1* och *2* samt *Blåsbuss* i tre delar, men de brukar komplettera med annat material beroende på elevernas inriktningar, önskemål och intressen. Informant A tycker att efter de första två spelböckerna finns det inte någon bra spelbok del tre. Informant C använder spelbok endast om han får en elev som har haft en spelbok innan. Då brukar han fortsätta med denna bok. Annars brukar han plocka material och använda mycket kopierat material, eftersom han tycker att det är bra att plocka. Det är för att för vissa är det bra att ha en bok, men för andra är det tråkigt, man får anpassa sig hela tiden.

5.1.6 Det viktigaste med musikundervisning

Nyckelord för det viktigaste med musikundervisning för informanterna är att den ska vara ”rolig och lustfylld.” Enligt dem är det viktigt att varje elev ska kunna utvecklas efter sina önskemål och förmågor beroende på var de än befinner sig i sin utveckling. Informanterna tycker att musiken ska vara något eleverna kan ta med sig senare i livet oavsett vilken nivå de än befinner sig i. Det viktiga är att man kan ha glädje av musiken i livet. Bara informant C påpekade att han tycker att det är viktigt att eleven inte bara spelar den musiken han tycker är bra men även spelar den bra. Det är viktigt att försöka göra musiken rättvisa. Alla informanter var enade om att det ska kännas bra och roligt och att det viktigaste är att elever ska kunna utföra musik under lektionerna.

5.1.7 Pedagogernas relation till sina elever

Det är väldigt viktigt för alla tre informanterna att deras relation till deras elever ska vara mänskliga. Egentligen betonar alla informanter att de inte vill vara auktoritära gentemot sina elever utan ge eleverna en känsla av att de är på deras sida, eftersom det är viktigt med förtroende. Då vågar eleverna mycket mer. Dock erkänner informanterna att det är bra med lite respekt också, eftersom man fortfarande har en lärare-elev relation till varandra. Det gemensamma för mina informanter är även det att med vissa elever får de väldigt bra kontakt. Det händer att även om eleverna har slutat för till exempel sju år sedan, hör de fortfarande av sig, vilket informanterna tycker är kul. De tycker även att det går att lära känna sina elever ganska bra, även om man oftast träffas bara tjugo minuter i veckan, eftersom man ofta följer med dem många år. Informant A säger att det beror på eleven själv hur bra kontakt man får – vissa öppnar sig mer och vissa mindre. Informant B berättar att ”hon känner jättemycket för sina elever och bryr sig väldigt mycket om dem.” Hon gillar att prata med dem och är nyfiken på vad de gör mer för något i sitt liv. Hon tycker att det är kul när de berättar saker. Hon ser sig mest som en vuxen som är en människa som bryr sig om eleverna i sin roll som pedagog och hon tycker att hon har bra personliga relationer till alla sina elever. Som jag har berättat tidigare är kommunikativa processer helt centrala i ett sociokulturellt perspektiv eftersom det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Eleven kan lära sig bäst genom att bland annat ha bra kommunikation med pedagogen och det är pedagogens uppgift att se till att det blir en bra och fungerande kommunikation under lektionerna.

5.2 De lettiska pedagogerna

5.2.1 Ett läsår i den lettiska musikskolan

Läsåret ser likadant ut för alla tre informanterna, eftersom alla musikpedagoger i Lettland jobbar efter samma program. En enskild lektion är fyrtio minuter lång och pedagoger i Lettland träffar sina elever två gånger per vecka. Under ett läsår måste alla elever klara av två tekniska prov på sina instrument. I dessa prov ingår två olika skalor och två etyder samt att eleverna blir tillfrågade att kunna olika musiktermer utantill och förklara vad dessa innebär. För att förena musikteori med praxis blir eleverna tillfrågade om musiktermer som är utdragna från de musikstycken som de själva spelar. De brukar få en ytterligare uppgift, att leta information om de kompositörer som eleverna själva framför stycken av.

Under ett läsår finns det även två betygsatta studiekonserter. Där ska eleven kunna spela fyraolika musikstycken – ett polyfoniskt, två olika etyder och även ett lyriskt stycke. I december spelar de skickligaste barnen på en Julkonsert samt en så kallad klasskonsert. Även under Vårterminen finns det ytterligare en konsert som är tillägnad föräldrarna. I slutet av varje läsår har man ett slutprov som avgör om eleverna blir godkända för att kunna fortsätta i

nästa årskurs. I detta slutprov ska man spela tre olika musikstycken – den stora formen, som oftast blir en sonat, ett tekniskt stycke och polyfoni. När man ska avsluta sina studier helt förbereder eleverna under ett helt läsår fem olika musikkompositioner och examinationen spelas sedan in i en CD. Enligt pedagogerna ökar det elevernas motivation att förbereda sig till denna examination så bra som möjligt. Enligt pedagogerna är allt detta en grund som elever måste uppfylla under läsåret enligt läsårsplanen, men det kan tillkomma även många andra konserter och evenemang däremellan.

En viktig del i den lettiska musikskolans verksamhet är musiktävlingar och musikfestivaler. Det kommer in information om detta till musikskolor hela tiden. Till sådana evenemang väljer pedagogerna att skicka enbart sina bästa elever. Enligt pedagogerna finns det ett brett urval av musiktävlingar för barn och unga i landet, som man skulle kunna åka till och medverka på. Dessutom är alla dessa musiktävlingar på väldigt hög nivå. Pedagogerna väljer själva vilka av alla dessa musiktävlingar de vill att eleverna ska medverka på samt försöker att förbereda de elever som visareget initiativ och viljan att medverka, eftersom då, enligt pedagogerna är det mycket lättare att jobba. Det är många musikfestivaler också i landets olika regioner och man brukar tillägna dessa olika kompositörer, t.ex. Bach, Grieg, Tjajkovskij. Varje skola får då en tidsbegränsning inom vilken de kan uppträda med sina bästa elever. Det finns dock en musiktävling som är obligatorisk för alla landets pedagoger och elever. Tävlingsnamn är *Den Nationella Musiktävlingen*. Den inträffar varje år, men den är strukturerad så att varje instrument (t.ex. piano, accordeon, sång) medverkar en gång vart fjärde år. Denna tävling sker i tre omgångar. Den första omgången sker på plats i musikskolan och där måste alla elever som går på skolan absolut medverka. Efter denna tävling blir man utsedd att medverka på den regionala tävlingen. I varje region finns det ungefär tio skolor. I den tredje och sista omgången möts alla regionala vinnare för att medverka i *Den Nationella Musiktävlingen*.

5.2.2 Arbetssituation för de lettiska musikpedagoger

Alla tre pedagoger har ganska lika arbetssituation, eftersom alla jobbar enligt programmet och har ungefär lika många elever. Det som särskiljer informant F från de andra är att han jobbar även som musiker och har ett väldigt aktivt konsertliv och även turnéer utomlands. De två övriga pedagogerna spelar aldrig längre på en scen och betraktar sig själva nuförtiden enbart som musikpedagoger. Informant D har sammanlagt nitton elever - elva ämneselever, fyra elever som går i körklassen (linje som är specialiserat på klassisk sång) och fyra instrumentalister, vilket innebär att de har ett annat huvudinstrument. Informant E har tolv elever och informant F har tio elever sammanlagt och de alla är ämneselever. De tre pedagogerna säger att de skulle vilja ha mer lektionstid speciellt för de barn som läser i högre årskurser, eftersom de har mycket större program att förbereda och att tiden inte räcker till, men att de ändå måste klara av det. Informant D skulle vilja att de duktigaste barnen får även en tredje lektion, så att man kan jobba ännu mer fördjupat. Om det är någon musiktävling som närmar sig, jobbar alla informanter med deras elever även på lördagar. Informanterna påpekar att det inte är betald arbetstid.

Informanterna berättar även att vart tredje år måste de höja sina kvalifikationer, alltså utveckla sina kompetenser. Det kan vara allt från olika kurser, lektioner, tävlingar (eftersom det i tävlingar ingår olika seminarier för pedagoger). Som minimum måste de genomgå tolv timmar av sådan kvalifikationshöjning varje år och det spelar ingen roll om man gör detta utomlands eller i Lettland.

I Lettland är det så att elever oftast inte tar med sig instrumenten utan använder skolans instrument som ligger i klassrum. Informant E påpekar att pedagogerna behöver nya

instrument i sina klassrum för att deras elever ska kunna spela kvalitativt. De flesta av barnen har väldigt dåliga instrument hemma, därför skulle det vara bra om i alla fall skolan kunde erbjuda bättre instrument under lektionstider. Det är svårt att kräva väldigt mycket från en elev om han eller hon inte har ett bra instrument, eftersom ibland kan eleven försöka hur mycket som helst, men det blir ändå inte någonting vackert av detta rent musikaliskt.

5.2.3 Elevernas lektionslängd

Alla informanter träffar sina ämneselever två gånger per vecka och längden av en lektion är fyrtio minuter. Eftersom informant D jobbar med pianoundervisning har hon även elever som är i första hand körklassens elever för att det läggs stor betoning på instrumentet på denna linje. Piano är ett obligatoriskt biinstrument för alla inriktningar i den lettiska musikskolan. Körklassens elever träffar hon en gång per vecka för fyrtio minuter. Hon har ytterligare en grupp av eleverna som är instrumentalister. Dessa elever har ett annat huvudinstrument och informanten träffar dessa elever en gång per vecka för tjugo minuter.

I Lettland finns det inte en sådan företeelse som gruppundervisning. Alla pedagoger undervisar enbart enskilt. Däremot så finns det ett sådant ämne som ensemblespel och informant D har bara en sådan fyrehändig ensemblelektion per vecka. Även denna ensemblelektion är fyrtiominuter lång. Hon påpekar att hon skulle vilja ha mer kollektivt musicerande i skolan, eftersom det är just då när barnen får mest glädje av musicerande. Även informanter E och F tycker att ensemblespel är väldigt viktigt och skulle vilja införa flera sådana lektioner för elevernas skull.

5.2.4 Upplägg och planering av lektionerna

Informanterna D och E upplever att de inte längre planerar särskilt mycket, eftersom arbetsplanen ju redan är utformad i början av läsåret. Pedagogerna vet exakt i vilken tidsperiod de måste jobba med t.ex. skalor eller sonater. Dessutom har dessa två informanter lång yrkeslivserfarenhet. Enligt informant E är det viktigt att konstatera redan i början av varje lektion på vilken nivå eleven befinner sig för att kunna avgöra vad det viktigaste är som måste göras just i detta moment och vad är det som man kanske kan göra senare. Det är till för att säkerställa att det blir en stegvis undervisning redan i början, för att kunna uppnå elevens bästa möjliga utveckling. Enligt henne blir det svårare att uppnå nästa nivå om det inte finns någon stabil grund. Till exempel kan man göra vad som helst på det artistiska planet, men om eleven inte förstår vad exakt han ska göra tekniskt blir det då svårt att bygga nästa nivå. Informant F däremot känner sig ganska ny i rollen som musikpedagog för barn och unga och erkänner att än så länge "jobbar han på bara" utan någon storsystematik i sitt arbete. Men han tycker att det är viktigt att planera varje lektion för varje elev för då är det mycket lättare att uppnå resultaten.

5.2.5 Metoder och material i undervisning

Alla informanter uppger att de inte jobbar efter någon särskild metod. Det som särskiljer de lettiska musikpedagogerna och den lettiska musikskolan överhuvudtaget är att man jobbar enbart med noter i undervisningen. Enligt informant D finns det inte tid över för att kunna jobba med gehör eller improvisation eftersom de måste fokusera på att kunna förbereda allt enligt programmet. Informant E säger att det viktiga är att försöka hitta den möjliga kortaste vägen för att uppnå bättre resultat, eftersom det är bra att undvika att göra något onödigt och irrelevant. Alla pedagoger använder blandat material och letar efter nytt material även på internet. Det som utmärker dessa pedagoger (och även här – den Lettiska musikskolan i helheten) är att de jobbar med skolor som är utgivna under Sovjettiden samtidigt som de

jobbar med material som är utgivet nuförtiden och kommer från alla världens delar. Enligt informanterna ska man ta det bästa från alla sidor samt anpassa material för sina elever.

5.2.6 Det viktigaste med musikundervisning

Alla informanter tycker att det är viktigt att försöka få barnet att bli intresserad av musik, eftersom det är det som blir avgörande för hur bra barnet lyckas i skolan. Om barnet inte tycker om att utöva musik, blir det väldigt svårt både för barnet och pedagogen. Informanterna är enade om att det viktigaste med musikundervisning beror väldigt mycket på eleverna. Det beror på deras intressen, begåvningar, hur bra allting går framåt samt deras mål senare i livet. Det finns olika uppgifter med musikundervisningen beroende på om eleven ska bli en professionell musiker eller om eleven genomgår musikskolan för allmänbildningens skull. Informant E påpekar att det viktiga med musikundervisning är att den är bra för hjärnan. Musikutövande är något komplext som inte alla kan åstadkomma, eftersom det finns så många saker att hålla koll på. Till exempel måste elever se och förstå vad som finns skrivet i noter, kunna överföra det till sitt instrument samtidigt som de måste höra hur det låter och tänka framåt på vad som ska ske vidare i musiken.

5.2.7 Pedagogernas relation till sina elever

Det gemensamma för pedagogerna är att de betraktar relationen till sina elever som mycket mänskliga. Informant D skulle vilja få mer tid för att samtala med sina elever för att förstå dem, speciellt när de kommer in i tonåren. Hon försöker att vara lyhörd och lyssna på sina elever och hon tycker att fyrtio minuter inte heller är så mycket tid för att hinna gå in på djupet med elever. Informant E berättar att det är olika med varje barn, vem som låter henne att komma nära sig och vem som inte gör det. Enligt henne ”är den viktigaste frågan om det alltid behövs, eftersom det är mycket lättare att ställa krav om man inte har fördjupat sig i vad som händer runtom barnet, för då kanske man kan börja tycka synd om barnet.” Informant F säger att han alltid i början av lektioner frågar sina elever hur de mår och hur de har haft det i veckan, för att få lektionen att börja på ett naturligt sätt istället för att börja spela och ställa krav på en gång.

5.3 Likheter mellan de svenska och de lettiska pedagogerna

Som det har presenterats ovan är arbetssituationen väldigt olika för de svenska och de lettiska pedagogerna. Ändå går det att hitta några likheter mellan dem och deras arbete. Elevenpassad undervisning är det som synliggörs mest hos alla pedagoger. Den dominerar mest hos de svenska pedagogerna, men den framkommer även hos de lettiska pedagogerna. Även om alla barnen i Lettland måste genomgå samma program, försöker pedagogerna ändå att hitta musikstycken anpassade för elever efter var de befinner sig och hur långt de har kommit i sin musikaliska utveckling. Pedagoger i de båda länderna uppger att de inte längre planerar sina lektioner särskilt mycket. Enligt mina intervjuer är det så att ju längre arbetslivserfarenhet pedagogen har desto mindre tid behöver han eller hon för sin planering. Ingen av pedagogerna följer någon specifik metod heller utan helst försöker att anpassa sin undervisning utifrån eleverna. En till synlig likhet mellan pedagogerna är att de alla använder blandat material och ingen av dem tycker att man borde förhålla sig till enbart en spelbok ett helt läsår. Både i Lettland och i Sverige har pedagogerna en god vana att söka material på internet. Angående sin arbetssituation har pedagoger i båda länderna ett liknande önskemål: de skulle vilja ha längre undervisningstid för sina äldre elever, eftersom dessa elever har längre och mer komplicerade musikstycken att jobba med som gör det svårare att hinna med under lektionstider. Enligt mina observationer börjar musikpedagogerna sina lektioner på ett liknande sätt, med en uppvärmning. Det som varierar är bara svårighetsgrad på dessa uppvärmningar mellan länderna. Det som utmärker mina informanter är att de betraktar

relationen till sina elever som mycket mänskliga. Informant D från Lettland och informant B från Sverige är väldigt lika i det att de vill lyssna på sina elever och är intresserade av att förstå dem och finnas där för dem mer som förstående vuxna än auktoritära lärare.

5.4 Skillnader mellan de svenska och de lettiska pedagogerna

Enligt mina resultat finns det betydande skillnader i arbetsförhållanden mellan de svenska och de lettiska pedagogerna. Den största orsaken är att läsårsplanen ser väldigt annorlunda ut i båda länderna. Den lettiska musikskolan utmärker ordet *måste* medan den svenska kulturskolan utmärker ordet *välja*. Medan de svenska pedagogerna är fria i sin undervisning och kan låta sina elever att välja medverka på någon konsert eller uppspel, jobbar de lettiska pedagogerna noggrant efter en bestämd läsårsplan, vilket dessutom måste uppfyllas av alla lärare och elever. En av de största skillnaderna mellan den svenska och lettiska musikskolan är att i Lettland är eleverna ständigt betygsatta samt det är bara de skickligaste barnen som får medverka på t.ex. Julkonserter eller aktiviteter utanför den egentliga läroplanen, medan i Sverige är alla alltid välkomna att medverka i konserter. Även musiktävlingar och musikfestivaler är något som präglar lettiska musikskolans verksamhet – det är garanterat att i alla fall en gång ska musikskoleeleven ha medverkat på en musiktävling under sin utbildningstid. Svenska pedagogerna nämnde inget om varken musiktävlingar eller stora musikfestivaler, så det är inget som svenska kulturskoleelever kommer i kontakt med eller lägger vikt på.

En otrolig skillnad är mängden elever som musikpedagogerna undervisar varje vecka. För mina informanter i Lettland är tolv det högsta antalet ämneselever per vecka, medan i Sverige – fyrtio. Det beror bland annat på att i Lettland träffar pedagogerna sina ämneselever två gånger per vecka, medan i Sverige bara en gång per vecka, samt att lektionerna i Lettland är vanligtvis dubbelt så långa.

Det finns två till betydande skillnader i pedagogernas arbete. I Lettland finns det inte en sådan form av undervisning som är gruppundervisning, medan i Sverige är det en väldigt vanlig företeelse och pedagogerna är vana att jobba med mindre och större grupper. Det är vanligt att jobba med gehör samt improvisation på lektionerna i Sverige, men i Lettland jobbar man enbart utifrån noter. Gehörsbaserad inläring eller improvisation i stort sett förekommer aldrig under lektionerna i Lettland. Detta bevitnade jag även under mina observationer. Detta beror också på repertoaren som eleverna spelar i båda länderna. Även om pedagogerna i båda länderna använder blandat material, så förekommer det inte spel av popmusik under de lettiska lektionerna, medan under de svenska lektionerna spelas det ganska mycket popmusik och jazz. Det som jag märkte tydligt när jag observerade var en otrolig skillnad på elevernas skicklighet. Till exempel hörde jag en tioåring i Lettland framföra en komplicerad och snabb dans– arabesk och en tioåring i Sverige framföra ett enkelt stycke baserat på fem noter. Även målsättningen varierar mellan pedagogerna. Lettiska pedagoger måste alltså anpassa sig till programmet, medan svenska pedagoger inte har sådant att förhålla sig till. Nyckelorden för de lettiska pedagogerna i målsättningen är att väcka intresse för musik hos elever medan för de svenska pedagogerna nyckelorden är lustfyllt och roligt.

Det finns även en skillnad som berör eleverna: i Sverige tar man oftast med sina lånade eller egna instrument på lektionerna, medan i Lettland finns det befintliga instrument i klassrum som används för undervisning. Det är även intressant att påpeka att efter en genomgått utbildning finns det ett ytterligare krav för de lettiska pedagoger – att höja sina kvalifikationer vilket innebär tolv timmar varje år medan det inte finns samma krav för svenska pedagoger. I

Sverige framgår det i stället olika fortbildningar och olika konferenser som musikpedagogerna måste genomgå i vissa tidsperioder till exempel under höstlov.

6. Diskussion

Detta kapitel består av två delar: metoddiskussion och resultatdiskussion. I avsnittet *Metoddiskussion* resonerar jag hur datainsamling har fungerat i den här studien. I avsnittet *Resultatdiskussion* diskuterar jag mina resultat mot studiens bakgrund, tidigare forskning samt teoretiska perspektivet. Jag gör även mina egna slutsatser om det hela.

6.1 Metoddiskussion

I mitt arbete har jag använt kvalitativ intervju samt strukturerad observation och dessa två datainsamlingsmetoder har fungerat väl för mig i den här studien. Största delen av mitt arbete bygger på intervjuer eftersom jag mest varit intresserad av pedagogernas erfarenheter och hur de reflekterar om deras jobbförhållanden. Därför var det viktigt för mig att utforma en bra intervjumall för att säkerställa att dessa intervjuer ska ge mig heltäckande svar på de frågorna som syftet med mitt arbete har. Det var även viktigt för mig att kunna skapa en bra kontakt med mina informanter på dessa trettio till fyrtio minuter så att det snarare skulle kännas som ett mänskligt samtal i stället för en likgiltig intervju. I mitt tycke lyckades jag att skapa ett bra samtalsklimat och jag upplevde att pedagogerna öppnade upp sig för mig ganska mycket. Jag ville verkställa intervjuerna på pedagogernas arbetsplats dels för att det är deras naturliga arbetsmiljö och dels för att det var lättare för mig tidsmässigt att hinna med både intervjuer och observationer. Nu i efterhand känns det som att det hade varit bättre om jag hade genomfört intervjuerna till exempel på ett café eller via skype, eftersom det var ganska stressigt för pedagogerna att hinna med en intervju då deras schema alltid var späckat med elever. En till orsak är att även om intervjuerna skedde bakom stängda dörrar så fanns det ändå god chans till att någon kollega eller elev skulle komma in i klassrummet under intervjuens gång och det bidrog till lite extra stress.

Jag upplever att observationerna tog en mindre plats i min studie även om jag fick fram många anteckningar efteråt. Jag bestämde mig för att utföra observationer mest för att besvara en tredje frågeställning i mitt arbete: vilken metod använder pedagogerna i sin undervisning, det kan man se tydligt under lektionens gång. Det som är intressant är att i mitt observationsschema hade jag en kolumn *annat* där jag skulle skriva i fall något annat skulle ske under lektionerna förutom de övriga tre punkter som jag hade bestämt mig att observera innan (hur sker undervisningen, vad läraren lägger mest tid på och vilken slags kommunikation läraren har med sina elever), eftersom det var en strukturerad observation. Enligt mina observationer inträffade det aldrig något annat och det kan faktiskt bero på att jag själv är en ganska rutinerad musikpedagog och att just det har bidragit till att jag kanske inte märkte något annat än det som jag fokuserade på. Här hade det verkligen varit bra om jag hade haft någon bekant med mig på observationen; helst någon som inte har något att göra med musikpedagogik för då kanske jag hade fått en annan synpunkt på mina observationer om jag verkligen har missat något viktigt.

Mitt val av metoder ledde till flera konsekvenser. En av dem är att min studie inte är så omfattande eftersom jag valde en kvalitativ metod samt intervjuade bara tre musikpedagoger i varje land. Om jag hade intervjuat flera pedagoger eller valt enkäter i stället för kvalitativa intervjuer hade jag troligtvis fått fram mer genomgripande resultat när det kommer till statistik i både länderna. Men i så fall skulle min studie ha fått en annan karaktär som inte skulle motsvara syftet med detta arbete som är även att få en djupare kontakt med informanterna. Sammanfattningsvis är jag ändå nöjd med mitt val av datainsamlingsmetoder och anser att dessa metoder har hjälpt mig att komma fram till trovärdiga resultat i min studie.

6.2 Resultatdiskussion

Min studie *Sverige vs Lettland i musikundervisning* är komparativ och jag anser att studien har haft en viss framgång i att jämföra hur tre musikpedagoger i Sverige och Lettland lägger upp sina lektioner och vad de fyller sin undervisningstid med, samt svara på fyra frågeställningar som handlar om pedagogernas arbetsförhållanden i dessa länder. I mitt arbete har jag kommit fram till att det finns både skillnader och likheter i mina informanternas arbetssätt och det bekräftar även mina observationer. Det finns dock mer skillnader än likheter och det finns ett antal faktorer som bidrar till detta som jag ska redogöra för i min resultatdiskussion.

En av de viktigaste frågorna i min studie är hur musikpedagogerna ser på sin relation till sina elever. Min egen forskning säger att musikpedagoger ser på sin relation till sina elever som mycket mänsklig. I båda länderna försöker pedagoger att vara lyhörda i sin undervisning samt etablera en mänsklig och förstående kontakt med sina elever. I båda länderna tycker pedagogerna att det beror på eleven hur bra kontakt man får och hur nära eleven låter pedagogen att komma. I Lettland måste pedagoger ställa krav på sina elever hela tiden men ändå försöka anpassa sig efter elever och lyssna på dem. Det som är intressant är att tidigare forskning om detta tema är gjord utifrån olika synvinklar i både länderna. Den svenska forskningen tittar mer på interaktion mellan lärare – elever, medan den lettiska forskningen går in på hur en lärare ska vara mot sina elever. Rostvall och West (2001) i sin forskning uttrycker att lärarna är påtagligt ointresserade av elevernas erfarenheter och önskemål. Det säger emot min studie för att just mina informanter var väldigt intresserade av elevernas välmående samt önskemål under lektionerna. Två av mina informanter till och med påpekade att de skulle vilja lära känna barnen ännu mer så att de kan förstå dem bättre. Något mer som Rostvalls och Wests (2001) studie säger är att lektionerna utmärks av lärarens dominans och elevens tystnad, alltså är det lärarna som pratar och uttrycker sig mest under lektionerna. Enligt mina observationer stämmer just detta ganska väl, men i mitt tycke beror inte det på att lärarna vill vara auktoritära och inte bryr sig så mycket om sina elever. Vårt yrke kräver även verbala handlingar och de flesta av eleverna (enligt mina observationer) var faktiskt ganska blyga och pratade inte så mycket under lektionen utan pedagogen fick oftast ställa olika frågor för att få de att uttrycka sig. Jag håller med Lindgren (2014) en aning efter mina observationer att det finns en viss stagnation och konservatism i musikundervisning. Murnieces (1998) studie påpekar att pedagogernas uppgift är att förbereda sina elever för att de ska kunna uppnå sina livsmål. Begreppet *mål* präglade de flesta lektionerna i Lettland enligt mina observationer. Lärarna påpekade ofta till sina elever om kommande examinationer och konserter. De påminde ständigt om vad för syfte eleverna har med dem musikstyckena som de spelar under lektionerna. Enligt Murnieces (1998) studie pedagogiken och uppfostran går hand i hand och pedagogen ska se till att vara en god förebild för sina elever. Enligt mina observationer använde pedagogerna ett vårdat språk under sina lektioner samt hade fina kläder på sig (en kvinnlig pedagog hade till och med en damkostym på sig). Jag tolkar detta som att pedagogerna lägger till lite extra fokus på att vara välvärdade på sitt jobb och på det sättet visar de ett bra exempel för sina elever.

Fremsta syftet med min studie var att jämföra pedagogernas arbetsförhållanden i Sverige och i Lettland. Som jag nämnde i min studies inledning har jag upplevt båda två systemen eftersom jag gick på en lettisk musikskola när jag var barn och tonåring/ung vuxen, men har efteråt utbildat mig och jobbat i Sverige som musikpedagog. Jag var redan bekant med skillnaderna innan jag började skriva min studie, till exempel visste jag att nivån på studier samt lektioners längd var olika. Men jag var ändå inte helt säker och visste inte svaren på alla mina

frågeställningar eftersom det var länge sedan sist jag var på en lettisk musikskola, dessutom i min studie var det viktigt just vad mina informanter hade att säga.

Den största skillnaden enligt min studie ligger i de historiska samt sociokulturella och politiska målen i både länderna och de är de största orsakerna till att musikskolor ser så olika ut i Sverige och Lettland. Det som är intressant är att enligt mina bakgrundsstudier grundades de allmänna musikskolorna nästan samtidigt i både länderna - runt 1930-talet. Det som är annorlunda är att i Lettland var dessa musikskolor grundade efter exemplet av Det Lettiska Musikkonservatoriet och de hade redan då professionell inriktning, vilket innebär en bestämd studieplan samt krav som ska uppfyllas under studiernas gång. I Sverige var det däremot frivillig musikundervisning med kommunalt stöd som gällde och varje musikskola byggdes på kommunalt initiativ. En till anledning varför det finns sådana skillnader i lärsplaner: i Sverige är det största målet att ge alla chans till ett eget musicerande oavsett vad, medan i Lettland är målet snarare att föra vidare kulturtraditioner samt kunna uppfylla kunskapskrav inom utbildningens ramar och det är därför det finns inträdesprov till och med innan man börjar studera i musikskolan. Det som är intressant är att när man läser skolornas styrdokument är dock målen med musikskolorna ganska lika i båda länderna: bidra till elevernas utveckling, bidra till det kollektiva kulturlivet, ge kännedom om musiken som sådan samt ge eleverna möjligheter att kunna studera vidare på professionell nivå eller förbli amatör.

Enligt det sociokulturella perspektivet nedärvs kulturella minnen i generationer (Aroseus, 2013) samt vårt tänkande är färgat av vår kultur (Säljö, 2000). Det syns ett tydligt exempel i min studie: all tidigare forskning samt bakgrundsmaterial tyder på att det är en väldigt viktig uppgift för lettiska pedagoger att föra vidare det lettiska kulturarvet (kulturella minnen). Denna uppgift har organiskt vuxit samman med musikundervisningen och är en otroligt stor del av den lettiska identiteten. I Sverige däremot är *alla är lika värda* samt *alla ska få en chans* ett sådant tydligt kulturellt exempel och undervisningen präglas i stort sett av dessa begrepp.

Ur den pedagogiska synvinkeln finns det en sak som verkar vara gemensam i båda länderna - Vygotskys begrepp "området för proximal utveckling" eller proximal zon syns väldigt starkt i alla mina informanters undervisning. Pedagogerna var väldigt medvetna om att bygga vidare varje lektion på det som eleven redan kunde, men samtidigt utmana eleven hela tiden genom utmanande uppgifter för att säkerställa att det sker en ständig utveckling.

En av mina forskningsfrågor handlar om vilka material som pedagogerna använder i sin undervisning, d.v.s. vad för text (notmaterial) de tillämpar i sitt dagliga arbete. Text är viktigt och centralt ur ett sociokulturellt perspektiv, eftersom den bidrar till nya sätt att tänka och förhålla sig till budskap (Säljö, 2000). Enligt mina resultat använder alla informanterna blandat material och letar efter nytt material även på internet. Det innebär att pedagogerna i båda länderna är öppna för nya musikstycken samt har lätt för att förhålla sig till budskap, eftersom det handlar om notmaterial.

Sammanfattningsvis kan jag påstå att det finns stora skillnader mellan Sverige och Lettland när det kommer till musikundervisning och att det beror på ovan nämnda skäl. Som jag har berättat tidigare var inte målet med denna uppsats att jämföra vilket system som är bättre utan snarare prata med pedagoger och få inblick i deras vardagliga yrkesliv och på det sättet komma fram till likheter och skillnader i båda länderna. Trots det så vill jag påpeka och det är min personliga åsikt att musikundervisning är mycket mer kvalitativ och mycket mer målinriktad i Lettland. Eftersom det är utbildning med professionell inriktning tas det mycket

mer på allvar och därför läggs mer tid på resurser och kvalitet. Dessa kvaliteter som jag personligen föredrar är längre lektioner, seriösa förberedelser för konserter, festivaler och musiktävlingar samt betygsättning och examinationer. I mitt tycke utvecklar detta arbetssätt väl inte bara eleverna utan även pedagogerna. Det finns även en fördel med den svenska kulturskolan, nämligen att verkligen alla får chans att spela musik samt att eleverna faktiskt kan välja hur snabbt de går framåt och vad de ska spela utan ständiga krav och examinationer.

Som jag ser det vore det bra om man skulle ta ”det bästa av två världar”: förlänga lektioner och ställa högre krav och mål på elever i Sverige, samt ge utrymme för improvisation och annan slags repertoar och elevens val i Lettland. Det finns inte ett enda perfekt system för musikundervisning i mitt tycke, men jag hoppas så mycket på att lärarna i båda länderna ska ges möjlighet till att använda sina kunskaper för att dagligen göra sitt bästa jobb för elevernas skull samt att kunna uppnå bra resultat i båda länderna utan att bli utbrända till exempel på grund av väldigt höga krav eller en orimligt stor mängd av elever. Jag som nyexaminerad musikpedagog vill verkligen bidra till så kvalitativ musikundervisning som möjligt och jag hoppas att den glöden aldrig dör.

7. Litteraturlista

André, J och Salmijärvi, S (2009). *Det sociokulturella perspektivet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Aroseus, F (2013). *Sociokulturellt perspektiv*. Hämtad 28 maj, 2018 från Lätt att lära <https://lattattlara.com/psykologiska-perspektiv/sociokulturellt-perspektiv/>

Bell, J (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Caksa, V (2013). *Musikutbildning i Lettlands kulturpolitik*. Rezekne.

CODEX (2016). Hämtad 28 maj, 2018 från Regler och riktlinjer för forskning <http://www.codex.vr.se/index.shtml>

Denk, T (2012). *Komparativa analysmetoder*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gulbe, A (2008). *Metodologiska kultura toposa klavierspeles skolotaja darbiba*. Riga: LU.

Holme, I. M och Solvang, B. K (1991). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kommunförbundet, Svenska (1984). *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet*. Balder AB.

Kulturskoleutredning (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Hämtad 28 maj, 2018 från Regeringskansliet <https://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>

Lindgren, S (2014). *Forskning om kulturskolan – en forskningsöversikt*. SMoK.

Lindqvist, G (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Murniece, L (1998). *Muzika ka studejosas jaunatnes garigo vertibu veidosanas lidzeklis*. Riga: LU.

Musikskoleutredningen, Den Lettiska (2011). Hämtad 28 maj, 2018 från Den lettiska nationella kulturcenter http://www.lnkc.gov.lv/Uploads/2015/01/13/1421139527_2744.pdf

Nationell politik (2015). Hämtad 28 maj, 2018 från Kulturskolerådet <http://www.kulturskoleradet.se/sv/nationell-politik>

Rostvall, A-L och West, T (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH förlaget.

Silde, A (1976). *Lettlands historia, 1914 – 1940*. Daugava.

Students, J (1933). *Vispareja pedagogija. Zinatne un maksla sevis un citu audzinasana*. Riga.

Sundstedt, R (1998). *Musik för alla – om Stockholms kommunala musikskola, historik, mål och visioner*. Stockholmia förlag.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tivenius, O (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro: Örebro universitet.

Trost, J (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund.

Utbult, J (2015). *Pianobus 1 & 2, Blåsbus 1 & 2 & 3*. Stockholm: Notfabriken.

Zarins, D (2003). *Muzikas pedagogijas pamati*. Riga: Raka.